

O MAPEAMENTO SOCIAL E A NARRATIVIDADE COMO FERRAMENTAS DE ANÁLISE NA CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS DOCENTES/INVESTIGADORES EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA FPCE-UP

Amélia Lopes¹⁸
Rita Sofia Coelho¹⁹

1. Considerações iniciais

No Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP) está a ser desenvolvido um projecto de investigação que se debruça sobre problemáticas próprias da Licenciatura e da investigação em Ciências da Educação. Este Projecto, “Vivências, Percursos e Produção em Ciências da Educação: contributo para o conhecimento de uma experiência em formação e investigação”, surge numa fase em que ocorrem uma série de transformações relacionadas com o tipo de público que procura e frequenta esta licenciatura, o que estimulou uma reflexão centrada sobre o caminho percorrido durante as quase duas décadas que se seguiram à sua criação. O Projecto nasce assim da vontade de se estudarem os sentidos e as formas de vida produzidos nesta formação de nível superior, na expectativa de contribuir para a configuração da identidade dos saberes científicos produzidos, perscrutando-lhes a unidade e dando-lhes visibilidade. Trata-se, pois, de um processo de auto-conhecimento, mas também de inter-conhecimento e de desenvolvimento de uma prática reflexiva que vem responder a esta fase de “instabilidade”/mudança com que a licenciatura e os investigadores se confrontam.

Em virtude da grande envergadura do Projecto, procedeu-se, numa primeira fase, à sua divisão em três grandes dimensões, constituídas em 3 sub-grupos de investigação, com objectivos, metodologias e equipa de investigação próprias, mas que não pode deixar de possuir eixos de transversalidade que fazem o interface entre todas as dimensões. Desse Projecto, o que apresentamos foca apenas o trabalho relativo ao Sub-grupo C, a produção científica em Ciências da Educação²⁰, que se propôs caracterizar a produção científica do grupo de docentes/investigadores de/em Ciências da Educação da FPCE-UP, através da identificação das opções teóricas e metodológicas e dos estilos e modos de exposição dos resultados que subjazem à sua produção científica.

Efectivamente, o objectivo geral delineado é a identificação da forma, do conteúdo e da dinâmica da produção científica do Grupo de Ciências da Educação da Universidade do Porto, o qual se desdobra em objectivos específicos:

Tornar visíveis as lógicas, os campos, os conceitos e as problemáticas de

¹⁸ Coordenadora do Sub-grupo C, *A produção científica em Ciências da Educação*, uma das equipas do Projecto “Vivências, Percursos e Produção em Ciências da Educação: contributo para o conhecimento de uma experiência em formação e investigação”, coordenado pelo Prof. Doutor Stephen Stoer.

¹⁹ Bolseira de investigação do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE).

²⁰ Equipa de investigação constituída por Amélia Lopes, António Magalhães, Carlinda Leite, Elisabete Ferreira, Fátima Pereira, Helena Araújo, Laura Fernandes, Luiza Cortesão, Rita Coelho, Rui Leal e Stephen R. Stoer.

investigação que têm vindo a estruturar a investigação em Ciências da Educação – as dimensões de análise;

Identificar fontes e focos de influência da produção científica; o que/quem “influenciou” o trabalho desenvolvido pelos investigadores do Grupo de Ciências da Educação, a nível nacional e internacional, mas também o grau de influência exercido;

Situar a produção científica – forma (estrutura dos textos), conteúdo (temas e metodologias próprias) e dinâmica (colaborações locais, nacionais e internacionais) – nas Ciências da Educação da Universidade do Porto comparativamente à de outras instituições universitárias e aos diferentes públicos.

Pode dizer-se que, de facto, se aspira à representação dos posicionamentos na comunidade científica e das relações estabelecidas. Pretende-se, sobretudo, encontrar grupos de posturas semelhantes e identificar as relações estabelecidas entre eles; aspira-se, ainda, à identificação de ideais-tipo de investigação em Ciências da Educação na Universidade do Porto.

Teceremos, primeiramente, breves considerações em relação aos procedimentos adoptados, para depois nos debruçarmos sobre as opções teórico-metodológicas que se foram perfilhando, de maneira mais ou menos consensual, num processo contínuo de avanços e recuos.

2. Procedimentos utilizados na investigação

Como atingir os objectivos acima enunciados? Através sobretudo de duas estratégias: (1) caracterização da população em estudo, no que se refere a disciplinas de docência, relações institucionais, áreas de saber preferenciais e influências nacionais e internacionais; e (2) cartografia da produção científica da mesma população.

Para a realização das tarefas respeitantes ao desenvolvimento da primeira estratégia, e de forma a acedermos a algumas variáveis de underground, empregámos, nomeadamente, dois questionários:

Questionário I (“Caracterização da população alvo em parâmetros básicos”), que incide sobre elementos de identificação, como o ano de vinculação às Ciências da Educação (enquanto docentes e/ou investigadores), formação inicial e formação pós-graduada, instituições de docência e investigação ou, ainda, as disciplinas leccionadas desde o ano de vinculação e domínio de trabalho;

Questionário II (“Caracterização da população-alvo em relação à dinâmica da produção científica”), que, diferentemente, solicita dados sobre as relações institucionais, as áreas de saber preferenciais e as referências nacionais e internacionais electivas.

Os dados resultantes dos questionários foram codificados, tratados e completados com a análise de outros documentos (curricula vitae e mapas de distribuição do serviço docente), o que permitiu a definição e a representação dos traços distintivos dos percursos pedagógicos e científicos dos produtores de investigação científica no âmbito das Ciências da Educação na FPCE-UP.

Após a caracterização dos produtores, tem lugar a caracterização dos “produtos” respectivos, através da prossecução da segunda estratégia. Optou-se por pedir a cada investigador 5 textos (artigos científicos e/ou comunicações escritas), considerados pelo

próprio como representativos da sua produção, ao nível das temáticas abordadas e metodologias privilegiadas, sendo quaisquer outros critérios de selecção da responsabilidade do próprio autor.

O trabalho de análise sobre cada conjunto de textos, realizado por grupos de dois ou três investigadores (apesar da forma de organização passar também por reuniões gerais periódicas), incidiu, num primeiro momento, na identificação de palavras e conceitos-chave, temáticas, metodologias (referidas e identificadas), bibliografia e referencial teórico ou dispositivo analisador, tendo sempre em consideração que, nesta análise, tão importante como o que é dito, é a forma como é dito. Com um corpus constituído por cerca de 150 textos, partimos então para uma análise que faz uso da análise de discurso, procurando-se também fazer emergir uma narrativa educacional, com base nos eixos estruturadores/estruturantes de cada conjunto de textos (é analisado o conjunto de textos fornecidos, não o autor).

Actualmente, encontramos-nos numa fase de reorganização dos dados resultantes da análise na tentativa de um mapeamento que torne significativos aqueles dados.

3. Opções teórico-metodológicas: a análise de discurso, a narratividade e o mapeamento social

3.1. A análise de discurso

Com origem nos anos 60 na escola francesa estruturalista, em ruptura com a filologia, a análise do discurso (AD) foi fortemente influenciada pela linguística, pela psicanálise e pelo marxismo de Althusser. A abrir a obra “L’Analyse du Discours: introduction aux lectures de l’ archive”, Dominique Maingueneau (1991, p. 9) aponta: “método de tratamento da informação, a AD entende normalizar a diversidade superficial de um conjunto de textos para os tornar comparáveis”.

Os textos são discursos que exprimem posições, lugares de onde se fala, a que correspondem identidades discursivas dentro das quais os autores não são insubstituíveis (Maingueneau, 1991). Shotter (1990) apela à necessidade de se assumir e aceitar o papel central dos processos de produção dos textos. Segundo o autor, os processos não estão representados no texto como produto, o que quer dizer que o texto é silencioso em relação a eles; daí a necessidade de se assumir a intertextualidade como a essência da comunicação textual; a existência de consciência de sentidos anteriormente formulados por outros na construção de sentido do seu próprio texto é a razão pela qual o texto pode ser compreendido “sem” contextos (locais e imediatos). É o primado de outros discursos já proferidos ou possíveis aos quais se faz referência ou que são rejeitados. Maingueneau (1991) aponta também para o facto de o sentido do texto só poder ser totalmente percebido quando inserido no contexto da sua enunciação, e relacionado com os outros discursos que sustentem a interpretação (interdiscurso); este autor vai ainda mais longe afirmando que, em último caso, na AD, há uma preponderância do interdiscurso, na medida em que o espaço de trocas entre os vários discursos é o que deverá efectivamente ser analisado.

É aplicável à nossa investigação a afirmação feita por Lopes et al. (2004, p. 72), num outro contexto, de que “não se tratará para nós de tecnicamente fazer análise de

discurso, mas antes de ter sobre os dados uma perspectiva adequada ao carácter de construção social dos textos em análise: em suma, não faremos análise do discurso mas analisaremos discursos”, e daí decorre a necessidade de nos determos sobre o posicionamento da AD sobre a comunicação textual.

Como diz Maingueneau (1991, p.15), “No quadro das teorias da enunciação ou da pragmática chama-se discurso ao enunciado considerado na sua dimensão interactiva, no seu poder de enunciação (um sujeito enunciador, um locutor, um momento, um lugar determinados)”; e mais adiante diz o mesmo autor: “Se consideramos as coisas de uma maneira lata, a enunciação participa inadiavelmente das correntes pragmáticas, de um esforço entre enunciado e contexto, (...) interessando-se sobretudo pelas questões da embraiagem, da modalização e da heterogeneidade. Em contrapartida, a pragmática, a partir da problemática dos actos de linguagem, desenvolve uma reflexão sobre as normas que regem a actividade de linguagem, sobre a argumentação, os géneros de discurso, etc.” (ibidem, p. 169).

Em relação às questões da enunciação e da pragmática, a AD perspectiva a linguagem como um instrumento de construção e alteração das relações entre interlocutores, enunciados e referentes, recusando a concepção da linguagem como simples suporte na transmissão de informação. Para o autor é fundamental o papel activo do receptor/leitor na construção dos sentidos, dependentes do seu conhecimento do mundo.

É possível identificar uma formação discursiva que deve ser considerada no interior de um espaço discursivo ou de um campo discursivo, ou seja, sempre em relação com domínios do saber. Como referem Lopes et al. (2004, p. 72), a “AD começa quando se agregam num mesmo posicionamento enunciados antes dispersos. A relação dos textos com um lugar de enunciação permite identificar uma formação discursiva, que define, no espaço social, uma certa identidade enunciativa historicamente circunscrita”.

3.2. A narratividade e as narrativas

A partir da análise dos 5 textos de cada investigador, é elaborado um texto que designámos por “narrativa”: uma problematização das questões centrais aos textos e seu posicionamento educativo e ideológico nuclear.

A narratividade refere-se ao deixar que “os textos possam falar por si próprios e contar, entre aspas, as suas próprias histórias” (Paulston, 2001, p. 205). É uma interpelação dos textos de forma a que eles próprios “contem a sua verdade”, apesar da consciência da subjectividade inerente à diversidade dos textos. Como aponta Paulston (ibidem), “a minha leitura só pode ser entendida à luz da possível heterogeneidade de cada texto. Outras leituras, incluindo as dos próprios autores produziriam provavelmente interpretações e mapeamentos diferentes”.

As narrativas, como conceito tornado instrumento teórico-metodológico das ciências sociais, referem-se a “modos através dos quais construímos factos muito díspares nos nossos próprios mundos, entrelaçando esses factos cognitivamente de modo a que façam sentido na nossa realidade” (Patterson e Monroe, 1998, p. 315).

Trata-se, pois, de estabelecer uma relação entre epistemologia e projectos de

mudança social. A narratividade é vista, então, como o dispositivo epistemológico-social, segundo o qual o actor atribui significado à sua acção e prática enquanto indivíduo ou fazendo parte de grupos.

Somers e Gibson (1994, in Patterson e Monroe, 1998), baseadas em autores como Ricoeur ou Lyotard e dando particular relevância às ciências sociais, enunciam uma definição de narrativa com o recurso a quatro elementos. O primeiro tem a ver com a “relacionalidade das partes” e descreve a necessidade de conferir sentido às situações, pondo-as em relação com outras. O “emplotment causal” é o segundo elemento e elabora a relação entre elementos – “é o emplotment que nos permite construir uma rede significativa ou a configuração significativa de relações” (Somers e Gibson, 1994, p. 60, cit. por ibidem, p. 324). Em terceiro lugar aparece o que chamam de “apropriação selectiva”, que indica que se escolhe incorporar alguns elementos potenciais na narrativa, omitindo outros menos relevantes. A temporalidade, a sequência e o lugar, considerados como um todo, constituem o quarto elemento da narrativa.

Em função destes quatro elementos faz-se uma diferenciação em quatro tipos de narrativa: narrativas ontológicas, que são as narrativas inerentes ao facto de sermos actores sociais – um produto social, mas também a nossa história particular – e que implicam “uma conexão entre identidade (compreensão do self) e agência (condições para a acção)” (ibidem, p. 325); narrativas públicas, que, fundadas nas primeiras, se referem às narrativas de instituições ou formações culturais; narrativas conceptuais, que são as narrativas construídas pelos investigadores sociais. “É que nem a acção social, nem a construção de uma instituição são produzidas apenas pelas narrativas ontológicas e públicas; os nossos conceitos e explicações devem incluir factores a que se chama forças sociais – padrões de mercado, práticas institucionais, constrangimentos organizacionais (Sommers e Gibson, 1994, p. 63); metanarrativas, que são as “grandes narrativas nas quais estamos envolvidos enquanto actores contemporâneos da história e enquanto cientistas sociais (...). As nossas teorias sociológicas e conceitos são codificadas nestes aspectos das grandes narrativas - Progresso, Decadência, Industrialização, Iluminismo, etc. - ainda que usualmente funcionem ao nível dos pressupostos da epistemologia social ou para além da nossa consciência” (ibidem, p. 63).

As metanarrativas, mais abrangentes, serão o dispositivo discursivo que sustenta as restantes. Porque há em Sommers e Gibson, como em Rolland Paulston, um interesse pós-modernista na transformação das metanarrativas, das teorias de acção social, em narrativas conceptuais, aqueles autores fazem uso de conceitos distintos e complementares: forças subjectivas e sociais, narrativas ontológicas e públicas, narrativas do self e narrativas da sociedade (Patterson e Monroe, 1998).

Sommers e Gibson (1994, p. 59) sugerem ainda a seguinte definição de narratividade: “A narrativa exige que discernamos o significado de qualquer situação isolada somente em relação temporal e espacial com outras. Efectivamente, a característica essencial da narrativa é que transmite compreensão apenas pela interligação (contudo instável) das partes para uma configuração construída ou rede social (contudo incoerente ou irrealizável), composta de práticas simbólicas, institucionais e práticas materiais”.

3.3. A Cartografia social crítica ou mapeamento social de Paulston

A cartografia social crítica ou mapeamento social surge como uma ferramenta espacial criada na área da educação comparada por Rolland Paulston, para se perceber as posições e perspectivas de investigação e relações do saber nesse domínio. Para usar as palavras de Paulston (2001, p. 224), a cartografia social é um campo intertextual onde todas as posições “encontram espaço e relação com outras formas semelhantes”; é um “mapeamento complexo e interrelacionado (...)”, que pode também ser percebido “como uma nova ferramenta espacial, criada especificamente para tornar visível a crescente complexidade das abordagens do saber”.

Os mapas sociais identificam, descodificam, situam e apresentam objectos, fenómenos, valores ou ideologias em relação no meio social numa representação visual bidimensional. Mais, é uma aplicação num dado momento e num dado espaço do que é percebido pelo investigador de uma “atribuição ou apropriação do espaço social por grupos sociais” (Paulston, 2000, p. 2).

O mapeamento social é fruto de uma aliança entre a educação e a geografia ou, mais especificamente, o que Paulston fez foi trazer da geografia moderna um método e um dispositivo privilegiados, aplicando-os de forma interessante ao domínio da educação e das ciências sociais e humanas em geral. Contudo, aqui os mapas são mais “complexos”, isto é, consideram-se as posições dos objectos no espaço como incertas, temporárias, transitórias e subjectivas, ao contrário do que é conceptualizado na dita cartografia tradicional ou modernista: “Os mapas sociais não são empiricamente, matematicamente representações correctas. O mundo social não pode ser medido, mas pode ser experienciado, relatado e comparado” (Paulston e Liebman, 2000, p. 22), num espaço onde discursos competitivos e múltiplos se inter cruzam.

Como via utilizada para representar o conhecimento produzido e visualizar a diversidade, o mapeamento social desconstrói a multiplicidade existente, muito embora haja um aumento da complexidade das relações conceptuais na sua representação no espaço: “O pós-modernismo apela à desconstrução daquelas metanarrativas de valoração social comum à era modernista, metanarrativas vistas como totalizantes, estandardizantes e predominantes” (ibidem, p. 9).

Este enfoque procura responder à sensibilidade pós-moderna, estando aberto a todos os textos, e dá conta das diferentes perspectivas do conhecimento, fazendo emergir “as coisas pequenas” e rejeitando paradigmas dominantes. Tenta-se dar conta do maior número de perspectivas, o que significa que, evitando qualquer tipo de hierarquização, todos os textos encontram espaço e relação com outros - são passíveis de ser mapeados. Neste sentido, corta-se com a modernidade e com os modelos sociais modernistas. Rejeita-se o universal e as metanarrativas e há uma centração na diferença. No panorama pós-moderno as metanarrativas são desmontadas, concebem-se os textos como lugares e perspectiva-se a intertextualidade de todos os discursos.

O mapeamento é um projecto da heterotopia foucaultiana, sobre as diferentes formas de ver as pequenas coisas, das mininarrativas contra as utopias racionais idealistas do bem geral presentes no modernismo: “Contrastando com o espaço utópico totalizante (isto é, o não lugar) da modernidade, os espaços heterotópicos são os espaços

simultaneamente míticos e reais da vida quotidiana capazes de reunir num único lugar uma grande variedade de lugares distintos que podem em si mesmos ser incompatíveis” (Blake in Paulston, 2001, p. 223). O mapeamento social como “a escrita e leitura de mapas relativos às questões de localização no meio social” (Paulston e Liebman, 2000, p. 23) “sugere uma abertura de diálogo entre actores sociais diversos, aqueles indivíduos e clusters culturais que querem as suas “mininarrativas” incluídas no discurso social” (ibidem). Trata-se de considerar mininarrativas e metanarrativas num mesmo plano. Temos, então, que as metanarrativas, aceites e mapeadas, “não são nem privilegiadas nem aceites no seu papel prévio de dominação sobre outras narrativas. (...) O nosso projecto de mapeamento introduz o conceito de mininarrativização da metanarrativa” (Paulston e Liebman, 2000, p. 22). A esta perspectiva é cara a valorização da intertextualidade e sugere-se que para cada texto deve haver um espaço e que todo o texto é um espaço” (ibidem, p.16). No mapeamento discursivo a primazia é dada ao espaço em detrimento do tempo.

Para Baudrillard, o mapeamento social é um empreendimento artístico e o mapa social um sistema descritivo enquanto colecção de objectos do saber em torno de “um ponto onde as formas se conectam entre elas de acordo com uma regra de jogo interna” (1990, p. 27, in ibidem). Através de novos e criativos modos de representação, assumindo uma “art form”, a cartografia social ordena e interpreta, provisoriamente, campos discursivos que incidem sobre a teoria e/ou a prática educativas ou sobre a sociedade. A partir de diversas orientações dos textos o criador do mapa faz um intertexto. Procura-se o lugar dos textos na construção dos debates interpretativos.

Limitação ou mais-valia, qualquer mapeamento é um produto aberto a revisão e questionamento contínuos e um processo no qual o leitor ocupa um lugar destacado na tradução da pesquisa interpretativa (Paulston, 2001).

4. Para terminar

É pelo entrecruzamento destes procedimentos teórico/metodológicos, percepcionados como complementares, que poderemos chegar a resultados que contribuam para um projecto mais global: o estudo dos sentidos e das formas de vida produzidos na licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto.

Assim acontece com a análise de discurso e com a narrativa educacional. A narratividade, considerada como um dispositivo ao nível da epistemologia social por meio do qual o actor social atribui sentido às suas acções (Somers e Gibson, 1994), tornou-se num dos sustentáculos da análise em causa.

Também a adopção do mapeamento social, de Rolland Paulston, instrumento centrado na determinação das posições e relações do saber no espaço e que permite a construção de um campo intertextual, pretende tornar visíveis as lógicas, os campos e as problemáticas de investigação que têm vindo a estruturar a investigação em Ciências da Educação na Universidade do Porto, está a ser fulcral para o nosso estudo. Tem-nos permitido a “reorientação da pesquisa do tempo para o espaço, dos factos para as interpretações, de posições fundamentadas para leituras narrativas e da verificação de proposições para o mapeamento da diferença” (Paulston, 2001, p. 206).

Bibliografia

- LOPES, A. et al. (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), 63-95.
- MAINGUENEAU, D. (1991). *L'Analyse du Discours: introduction aux lectures de l'archive*, Paris: Hachette.
- PATTERSON, M. e MONROE, K. R. (1998). Narrative in political science. *Annual Review of Political Science*, 1, 315 – 331.
- PAULSTON, R. (Ed) (2000). *Social Cartography: mapping ways of seeing social and educational change*. Nova Iorque e Londres: Garland Publishing, Inc.
- PAULSTON, R. (2001). Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 203-239.
- PAULSTON, R. e LIEBMAN, M. (2000). Social cartography: a new metaphor/tool for comparative studies. In R. Paulston (Ed), *Social Cartography: mapping ways of seeing social and educational change* (pp. 7-28). Nova Iorque: Garland Publishing, Inc.
- SHOTTER, J. (1990). Social individuality versus possessive individualism: the sound of silence. In I. Parker e J. Shotter (Eds), *Deconstructing Social Psychology* (pp. 155-169). London: Routledge.
- SOMMERS, M. e GIBSON, G. (1994). Reclaiming the epistemological 'other': narrative and the social constitution of identity. In C. Calhoun (Ed), *Social Theory and the Politics of Identity* (pp. 35-99). Oxford: Blackwell.
- STOER, S. (1998). Reflexões críticas sobre a licenciatura em ciências da educação da FPCE-UP. In *Ciências da Educação - Profissões e Espaços Sociais* (pp. 281-292). Porto: FPCE-UP.